

Resumen

En el presente artículo se busca destacar la importancia de los códigos constructivos en el desarrollo contemporáneo de las artes y, en particular, el importante rol que juega el modelo constructivo de producción industrial. Consecuencia de lo anterior se plantea la necesidad de valorar la enseñanza de estrategias y discursos de sentido que derivan de estos medios de producción en el ámbito académico del arte. La propia práctica docente del autor se plantea para reflexionar sobre el tema.

Palabras clave: Códigos, construcción, industria, arte, enseñanza.

Abstract

The present article seeks to emphasize the importance of constructive codes in the contemporary development of the arts and, in particular, the important role that the constructive model has in industrial production. Consequently, this article proposes the need to value the teaching of strategies and discourses of the senses that are derived from the means of production in the field of academic art. The author's own teaching practice is advanced in order to reflect on this theme.

Key words: codes, construction, industry, art, teaching

APROXIMACIONES A UNA ENSEÑANZA QUE ABORDE LOS CÓDIGOS CONSTRUCTIVOS DE PRODUCCIÓN DE OBRA

José Miguel Morales

Facultad de Humanidades y Arte.

Universidad de Concepción, Chile.

josemmorales@udec.cl

Quisiera compartir en este artículo parte de un camino reflexivo y práctico que he iniciado al respecto del propio ejercicio docente, en el marco de una investigación de postgrado en didáctica proyectual. Como docente a cargo de tutorías que abordan lo tridimensional y lo escultórico, mi mirada es propositiva frente a ciertas falencias que nosotros mismos instalamos en la práctica docente. De estas falencias me inquieta de sobre manera la poca integración de los códigos constructivos y sus modelos de producción en la otorgación de sentido artístico, sobre todo en lo que respecta al medio que rodea y abarca nuestra carrera de Artes Visuales.

La manera de materializar una obra no debiese ser un asunto irrelevante, ni tampoco una elección gratuita o tan sólo un medio para configurar. Sin embargo es común percibir una actitud procedimental un tanto vaga e insustancial a la hora de construir un trabajo, en donde muchas veces se valida sumergir, tras un motivo “superior”, las prácticas y discursos que puedan venir de los códigos constructivos de la misma obra. Dentro del mundo específico del arte, que hace arte para el arte, no es sorpresa alguna que el artista construya sentido por medio del modo de producción al cual se acoge en el proceso de generación de su propia obra; no obstante, esta posición pareciera tratarse de un consenso más bien teórico que práctico. Ante esto el objetivo que planteo es instalar ciertos criterios transversales de producción y construcción que permitan disminuir esta brecha entre teoría y práctica.

El trabajo del artista, a diferencia de otras profesiones, goza hoy en día de una amplia libertad procedimental cuyos únicos marcos están dados por limitaciones o de-

cisiones personales en relación a los criterios de producción. De las múltiples opciones procedimentales que coexisten y conviven corrosivamente, me tomo la libertad de mencionar, escuetamente, tres modelos constructivos que pueden ser de mayor pertinencia por su ingerencia en la formación de dialécticas de oposición en lo que nos convoca –la enseñanza-. Además estos modelos son un claro reflejo de lo que Nicolás Bourriaud plantea como hito significativo en el desarrollo del arte contemporáneo, en tanto a que a partir de la revolución industrial se produciría en el arte una discusión transversal respecto de los procedimientos laborales previos y posteriores a este evento, dicho esto, distinguimos:

- Un modelo cercano al proceder constructivo del pensamiento salvaje que Levi-Strauss define con el calificativo de «*bricoleur*»¹.
- Un segundo modelo que está más bien ligado a un grado de evolución procedimental básico en el momento que la revolución industrial surge, y que Moles califica como el del *Homo Faber* «ajustador»².
- Un tercer modelo sería entonces el del *Homo Faber* que Moles califica como «metrologista o verificador»³, y se forja en la racionalización del trabajo, principalmente debido al taylorismo.

Desde un punto de vista docente, me parece que visibilizar y asimilar al menos estos tres modelos, de manera teórica y práctica en el currículum del estudiante, es un buen comienzo para detonar la producción de obras que valoren su propio universo constructivo. Cada modelo constructivo planteado es un mundo de posibilidades lo suficientemente general como para que, entre ellos, susciten fusiones y deformaciones, lo que permite en realidad abarcar un abanico mayor de opciones.

1. Modelo que debe sus códigos a un pensamiento y proceder ligado a una primeridad constructiva y que se instala con mucha anticipación a las diversas maneras actuales de diseño y producción, se caracteriza por una fuerte intuición sensible, el manejo de signos, la reordenación de elementos existentes sin alterarlos o modificarlos y se identifica con el pensamiento mítico.

2. Modelo que configura un método de comprensión que se encuentra entre el conocimiento mágico o mítico propio del «*bricoleur*» y el de índole científico, homologable a la figura del alquimista. Corresponde a un saber hacer manual que desde la concepción industrial del artesano actúa por sus propios medios acomodando elementos de un universo procedimental restringido con la finalidad de materializar el objeto y ponerlo en funcionamiento, y se basa en el ejercicio del oficio, en la enseñanza por medio del maestro y en el aprendizaje empírico con la materia, paradigma, suponemos es transversal a la disciplina de la escultura tradicional, en el cual por años el arte se ha movido cómodamente.

3. Modelo que se distingue por el carácter mecanicista que juega en la producción en masa y la estandarización de los bienes de uso. Este modelo debe su conjunto de reglas constructivas a procesos industriales, que buscan producir la mayor cantidad posible de resultados medibles con un carácter perentorio y disponibles a costo de un poder capital, con la finalidad de que en un periodo corto de tiempo el desarrollo de la tecnología los sustituya por otros más avanzados o con más y mejores prestaciones, así el proceso de producción es en sí mismo se vuelve imparable a riesgo de no paralizar la economía

Fig. nº1: registro fotográfico de trabajos de la asignatura “Técnicas Constructivas en el Espacio”.





Fig. nº2: registro fotográfico de trabajos de la asignatura “Técnicas Constructivas en el Espacio”.

Importancia de los códigos constructivos de producción industrial en la enseñanza del arte.

Ahora bien, de estas opciones procedimentales, me parece de mayor urgencia tratar los códigos constructivos de producción industrial, puesto que estamos insertos en una sociedad en donde la serialización, la adecuación, el inventario, la planificación, la retícula y en fin, todos los axiomas propios de estas estrategias de producción, nos significan y generan una estética constructiva particular a nuestros tiempos y a nuestras relaciones sociales. Cuerpos fabricados industrialmente, que proliferan y forman parte de nuestro universo artificial, no tan sólo se ofrecen bajo una dimensión de disponibilidad utilitaria, sino que principalmente se han transformado en mensajes, medios y códigos de comunicación en los cuales se hace patente los criterios del modelo de producción que los evacua. Con el objeto de argumentar esta postura y su trascendencia en la enseñanza actualizada del arte, cito de la obra “Formas de vida” de Nicolás Bourriaud (2009: 115), la siguiente sentencia sobre el arte contemporáneo: “Inspirándose en los modos de funcionamiento y en los sistemas que pertenecen a la esfera del útil, y poniéndolos al servicio del sentido, el artista contribuye a reconciliar la creación, el trabajo y la existencia cotidiana”.

Esta reconciliación a la que se alude nos sumerge en el seno de la tesis del autor, que manifiesta que el arte contemporáneo buscaría de una u otra manera resolver la brecha que la industria forjó entre trabajo y emotividad. Conducta de la cual se subrayan tres tendencias principales en las post-vanguardias: una primera por adoptar dominios procedimentales de profesiones alejadas del arte; otra por personalizar el trabajo artístico en oposición al trabajo impersonal que promueve la industria; y otra tercera por vincular el arte con las relaciones sociales actuales. Bajo este marco la idea que deseamos promover es que en el camino de materialización de estas tendencias -que extraemos del pensamiento de Bourriaud-, ha sido de vital importancia la adopción progresiva de los códigos de producción industrial, en particular destacamos de esta relación la participación que han tenido los axiomas constructivos del modelo industrial en el campo expandido de la escultura.

Sin embargo, pareciera ser que esta actitud actual del arte por tratar el asunto de la producción y el trabajo desde la apropiación personalizada de los códigos industriales y la transgresión del campo disciplinar, no sucede de igual manera con el público, quien se manifiesta distante a un artista que no procede como tal, o mejor dicho a lo que se supone debiera hacer. Suponemos que este sesgo del espectador es debido a una formación o deformación sobre lo que el arte es, se debe posiblemente a una educación artística -formal e informal- empecinada en mantener la brecha entre arte y actividades sociales, entre emotividad y trabajo productivo.

Así pues, se asume que tal como existe un espectador que busca separar el arte de las actividades sociales también existen academias forjadas en esa disposición y ambas situaciones, junto a otras, convergen en un saber hacer manual que poco valora y practica los códigos de producción industrial. De tal manera que esta posición, que llamaremos valoración retrógrada de los medios de producción industrial en el arte, restringe las prácticas constructivas y resta sentido artístico a las mismas, nublado tanto la mirada del estudiante como la del docente en el proceso de formación académica.

La pretensión de este enfoque en relación a nuestro asunto, en ningún caso es la formación radical de un tipo de estudiante “industrializado” que desconozca lo artesanal, la creación azarosa, el *bricolage* y (en fin) la alquimia del saber artístico, sino aportar a la generación de aprendizaje amplio en el cual esté incluido el valor de la producción industrial. Es decir, que no se trata de instalar un modelo que venga a reemplazar a los otros, ni tampoco de promover una actitud positivista hacia el mismo, sino más bien de lograr un conocimiento específico sobre los procedimientos actuales y que éste pueda ser desarrollado de manera complementaria junto a otras posibilidades, fortaleciendo el sentido artístico de los códigos constructivos de la propia obra. Me parece pertinente incorporar procedimentalmente la posibilidad, por ejemplo, de: una concepción planificada del proyecto artístico por medio de cartas *ganttt*, modelaciones digitales, cubicaciones, etc.; o una ejecución que incorpore el encargo de ciertos procesos específicos, la interdependencia constructiva de la obra con artículos que estén en el mercado, la organización del conjunto por medio de ingenierías específicas o nuevas tecnologías; una facilitación del montaje y distribución producto de cualidades específicas del cuerpo constructivo como la modulación, requerimientos en terminaciones o seguridad, patrones de diseño que permitan establecer vínculos físicos en cierto contextos, etc.

En este sentido, el llamado es a ser pragmáticos partiendo por casa, valorando y aplicando conscientemente códigos constructivos en nuestra práctica. Es decir, actuar en la carrera de Artes Visuales de la Universidad de Concepción, ampliando por una parte la valoración retrógrada de los códigos de producción industrial –aún presente de manera subterránea debido en gran medida a las fuertes raíces de la carrera anterior de Licenciatura en Artes, basada en el saber hacer disciplinar-; y por otro lado, vencer la fuerte tendencia estudiantil a producir construcciones de bajo presupuesto y confección poco oficiosa, que catalogaremos del “Tipo B”⁴ –probablemente debido a la mezcla del sesgo constructivo con la realidad social de nuestros estudiantes.



Fig. nº3: registro fotográfico de trabajos de la asignatura “Técnicas Constructivas en el Espacio”.

4. Calificativo que resulta de la homologación con el cine, cuando se alude por ejemplo a una película de “ficción del tipo B”, lo que matiza procedimental y económicamente la producción del género en el contexto de un bajo presupuesto.

Ambas tendencias no debieran ser cuestionables por sí solas. Construir por ejemplo, bajo el modelo del «*bricoleur*» o del «ajustador» y moverse procedimentalmente bajo sus propios paradigmas o en contra, por medio de una cuota constructiva del “Tipo B”, indudablemente puede llegar a otorgar un fuerte sentido artístico a la obra. El problema surge cuando desde el marco del arte contemporáneo que formula Bourriaud, nos cuestionamos si es apropiado que nuestros estudiantes no tengan claridad sobre los distintos criterios de producción y sus modelos constructivos, o si es pertinente seguir validando discursos que intentan distanciarse de las propiedades constructivas o materiales de su propio cuerpo, o instalar solamente algunas capacidades procedimentales existiendo una gran diversidad, y en última instancia enfrentar la apropiación artística de prácticas profesionales ajenas al arte sin una real conciencia de lo que es transversal a todas ellas –los códigos de producción industrial-. Me temo que hacer caso omiso a estos cuestionamientos es, sin duda alguna, desvincular el arte de las relaciones sociales actuales.

En este sentido, nuestra nueva carrera ya está haciendo algo por ello, lentamente y en la marcha vamos construyendo un perfil que genera vínculos con las nuevas relaciones sociales, no obstante es algo que cada docente debe reflexionar inagotablemente sobre su propia práctica y su constante mejora, retroalimentándose de la experiencia con los estudiantes y la visión de los pares.

Experiencia didáctica para el aprendizaje constructivo

En particular, me interesa destacar en este artículo el aporte que ha significado la asignatura Técnicas Constructivas en la búsqueda por generar un aprendizaje procedimental y constructivo diverso en el currículum de nuestros estudiantes. El programa de la asignatura se encuentra mas bien cercano a los preceptos de un currículum tecnológico-positivista, puesto que pretende aportar ciertos conocimientos duros y capacidades constructivas que son complemento para futuras experiencias curriculares interpretativas, donde se espera que los procedimientos instalados aquí, puedan aplicarse posteriormente con rangos de libertad artística. Como tutor de este curso, he tenido la libertad de generar algunas didácticas que a la vez que intentan instalar esta diversidad procedimental, dan respuesta a los fundamentos e inquietudes que se plantean en este documento respecto de los códigos constructivos industriales y una mayor reflexión sobre el acto de construir.

En dicha asignatura se pidió a los estudiantes confeccionar tres objetos abstractos de dimensiones generales y materiales precisos, con el cometido de aplicar en cada uno de los objetos distintas metodologías constructivas propias del trabajo con madera y fierro. Se pretende así promover el aprendizaje práctico de soluciones estandarizadas en un inventario contenido en estas tres formas

Fig. nº4: registro fotográfico de trabajos de la asignatura “Técnicas Constructivas en el Espacio”.



tridimensionales. Para ello los cuerpos fueron especialmente diseñados, contemplando situaciones de planificación constructiva propias de los códigos de construcción industrial del modelo «metrologista», pero también situaciones de calce propias del modelo «ajustador». Adrede, las imágenes que se utilizaron para iniciar el pedido daban cuenta vagamente de cómo debía ser resuelto el problema constructivo, quedando como interrogante aspectos de precisión tales como: espesores y tamaños de las piezas en función de encuentros puntuales y las dimensiones solicitadas, tipos de ensamblajes o juntas adecuadas para tal o cual parte de la construcción, estructuras internas y materiales; etc. Cada objeto, de apariencia sencilla en un comienzo, empezaba a transformarse en un problema de diseño, de cálculo de materiales y costos, cálculo de jornadas de trabajo, de orden, de procedimientos, de traslado de materiales, de acopio y un sin fin de otros aspectos que son propios de la construcción y que era resorte del ejercicio a abarcar.

Luego de instalar ciertos criterios teóricos específicos de los asuntos procedimentales y de hacer algunas pruebas básicas con los materiales, se procedió al desarrollo del pedido, proceso que contó con grados amplios de libertad en cuanto a aplicar capacidades de planificación y confección de formas tridimensionales, capacidades desarrolladas en la asignatura previa pero a pequeña escala.

La guía docente del proceso de desarrollo se restringió a tan sólo aquellos aspectos procedimentales nuevos o de mayor complejidad, como el manejo de máquinas, prevención en riesgos o consultas de materiales; el programa de ejecución de los trabajos quedó a criterio personal de los estudiantes. Esto implicaba tomar decisiones propias con un alto grado de libertad respecto de los problemas mencionados, resolver, dirigir y ejecutar sus propios trabajos, dentro de un plazo y parámetros formales establecidos. En el fondo la actitud docente fue permisiva desde un punto de vista procedimental, cada uno era un jefe de obras distinto.

La tarea no siendo sencilla para un estudiante de primer año sí es acotada en aspectos prácticos, lo que facilitaba el cruce de aprendizaje entre pares y la detención reflexiva en procedimientos específicos. Los estudiantes, bajo un contexto de taller, comparaban maneras de resolver o concluían individualmente aspectos tales como: el ahorro en tiempo y dinero que significaba hacer una ficha técnica previa a la realización de los cuerpos; la pertinencia de considerar los espesores de materiales que el mercado ofrecía, en función de un diseño y ubicación eficiente en el trabajo; cuáles piezas debían ir antes o después para asegurar una mayor rigidez; qué herramientas resultaban más prácticas para tal o cual corte o cuánto tiempo implicaba determinado proceso; cómo debía sostenerse y fijar de mejor manera dos piezas en la mesa para soldar al arco; cómo calzar una pieza de fierro en una de madera; etc. Así, surgió un ánimo de traba-

Todas las imágenes corresponden a registros fotográficos de los trabajos en madera y fierro de las estudiantes: Antonieta Guevara Muñoz, Ibi Díaz Muñoz, Fernanda Bravo Bravo, Carla Pino Wallace. Asignatura: “Técnicas Constructivas en el Espacio”, carrera de Artes Visuales, Departamento de Artes Plásticas, Universidad de Concepción, Chile, 2009. Docente responsable: Jose Miguel Morales Malverde (Arquitecto y Licenciado en Artes Plásticas con mención en Escultura).

Fig. n°5: registro fotográfico de trabajos de la asignatura “Técnicas Constructivas en el Espacio”.





Fig. nº6: registro fotográfico de trabajos de la asignatura “Técnicas Constructivas en el Espacio”.

jo positivo y grupal donde los estudiantes se esmeraban por apoyarse, pero también en sobresalir.

El día de la entrega se hizo una breve asamblea donde las experiencias fueron compartidas y los estudiantes expusieron sus aprendizajes personales, los problemas que tuvieron y como los sobrellevaron. Finalmente se planteó, a modo de conclusión, la necesidad de que a futuro el estudiante movilice los procedimientos constructivos aprendidos de manera reflexiva en sus propias problemáticas como productor.

En general la metodología para abordar la problemática cognitiva entre lo práctico y lo técnico, fue resuelta por medio de una didáctica preocupada de estimular procesos reflexivos en el contexto de la «Investigación-Acción» que Donald Schön plantea en su texto: “El profesional reflexivo”. La premisa es que en todo procedimiento constructivo realizado sin mucha experiencia surge espontáneamente de la acción una serie de interrogantes de ejecución, momento en el cual un estudiante reflexivo se ve obligado a detener la acción para reflexionar sobre los procedimientos utilizados y las posibles soluciones.

Algo tan simple como fijar una pieza de madera en la prensa puede ser un asunto reflexivo si se está atento a marcas indeseadas o movimientos indebidos; entonces es válido preguntarse ¿cómo evitar eso? y/o ¿cómo proceder para borrar dichas marcas?, actuando posteriormente en conformidad a lo reflexionado y observando los resultados. En este sentido, la estrategia docente fue estimular constantemente una actitud reflexiva en el estudiante, y cuando esto no sucedía se le abordaba con interrogantes dirigidas a visualizar el problema detrás de la acción y la posible solución, promoviendo también una actitud exploratoria ante aquellos que manifestaban inseguridad, por medio de la realización de pruebas o ensayos. Esta actitud reflexiva en la marcha de una experiencia empírica, complementada con la concepción planificada de soluciones industrializadas permite el cruce de modelos constructivos y la reflexión práctica sobre sus diferencias.

Referencias

1. AA.VV. (1969). *Los Objetos – Comunicaciones, Ensayo de Violette Morin El Objeto biográfico*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo S. A.
2. Bourriaud, Nicolás. (2009). *Formas de Vida – El arte moderno y la invención de sí*. Murcia: Editorial Ad Litteram y Cendeac.
3. Lévi-Strauss, Claude. (2006). *El pensamiento salvaje*. México, F.C.E.
4. Schön, Donald. (1992). *El profesional reflexivo: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.

